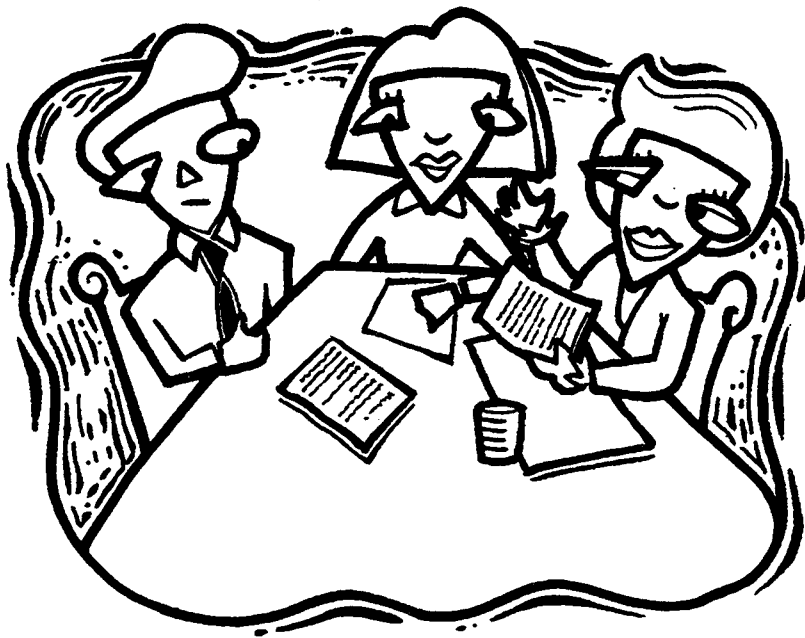


Case *metodik*



Cecilia Mark-Herbert

Case *metodik*

Innehåll

Förord	3
Abstract	4
1 Bakgrund	4
Syfte och avgränsning	4
Metod	4
2 Fallmetodik och fallstudier	5
Fallmetodik	5
Definition av ett fall	7
Kriterier för ett bra fall	8
3 Att använda ett fall i undervisning	9
En pedagogisk plan	11
Förberedelser för en lärare	11
Förberedelser för studenter	11
Lärlarledd fallbearbetning i stor grupp	12
Att börja undervisa med fall	12
Fallmetodik, varför det?	13
Sammanfattning	14
Referensförteckning	15
Skriftliga referenser	15
Muntliga referenser	16

Bilagor (17-20)

- 1 (2) Personliga reflexioner efter en fallmetodikkurs och en fallkonferens
- 2 (1) Exempel på fraser och frågor för att stimulera diskussion i stor grupp
- 3 (1) En jämförelse mellan casemetodik och problembaserat lärande (PBL)

Förord

- ”Åh, så kul! Vilket intressant seminarium. Jag undrar...”.

Ibland lyckas en hel kurs, ett seminarium, en person eller ett kursmoment engagera studenter så mycket att lärandet tycks vara en självgående process som inte begränsas av tid och rum. Mina erfarenheter som student innehåller sådana tillfällen av ett brinnande intresse för att vilja förstå och ”bara veta mer”. Dessa minnen, i vitt skilda kurser, är vid flera tillfällen kopplade till användande av en problembaserad och interaktiv undervisning med fallstudier (vid Cornell University, NY; Northeastern University, MA; läkarlinjen, Uppsala Universitet; agronomutbildningen, SLU, och i doktorandstudier i Sverige respektive Kanada). Kort sagt, som student tycker jag att fallmetoden är inspirerande.

I ett senare utbildningsskede stiftar jag åter bekantskap med fall, men då som forskningsmetod. Det är erfarenhet av fallmetodik och fallstudier i dessa två olika syften som har väckt mitt intresse för fallstudiemetodik. I arbete med fall som forskningsmetod ställs

krav på trovärdighet och samband med de slutsatser som dras. I undervisningssituationen är kraven mer inriktade på att väcka intresse och aktivera studenten. Mötet med olika sorters fall väckte frågan om ett och samma fall användas i båda situationerna. Hur ser ett bra fall ut? Vad är fallmetodik? Det var frågorna som ledde till fler frågor som så småningom resulterade i denna projektrapport om fallmetodik och fallstudier.

Som inspirationskälla bör också omnämnas deltagande i grundkursen i pedagogik vid Sveriges lantbruksuniversitet (hösten 1998) under vilken ett pedagogiskt intressefrö såddes. Projektet har möjliggjorts tack vare ekonomiska medel från Enheten för Pedagogiskt Utvecklingsarbete. Under våren 1999 har detta och ett antal andra pedagogiska och ämnesdidaktiska projekt funnit sin form i en seminarieserie under ledning av docent Bengt Ekman.

Tack för möjligheten till allt detta lärande!

Abstract

Teaching with cases is widespread across cultures, programs and disciplines. Cases vary, in structure and length, as do the use of cases. The process of learning with cases is based on the notion that we learn by doing. It is a problem oriented and interaction-based method of teaching. This puts the teacher in a role of

being a guide in the learning process. The learning includes practicing skills and abilities, such as analytical skills and different kinds of communication skills. Teaching and learning with relevant cases leads to actively addressing problems in a low-risk learning environment. It leads to learning – with inspiration.

1 Bakgrund

Fallstudier används i forskning och undervisning. Inom forskning är det framförallt i syfte att genom en verklighetsnära bild generera begrepp för att förklara ett fenomen (Glaser & Strauss, 1967, Strauss & Corbin, 1990). Dessa begrepp relateras på olika abstraktionsnivåer till andra begrepp, bland annat genom jämförelser inom och mellan fall (Yin, 1989, Merriam, 1994, Holme & Solvang, 1991). Nästa steg är att utifrån dessa relaterade begrepp bygga hypoteser och teorier (Ejvegård, 1993, Saunders et.al. 1997). Kort sagt, ur insikt om hur verkligheten fungerar skapas förenklade modeller och teorier.

I undervisning är syftet med att använda fall att föra in "ett stycke verklighet" för att bearbeta ett problem och i vissa fall relatera ett ämnesinnehåll till det. Ämnesinnehållet kan vara av skiftande slag, allt ifrån begrepp och hypoteser till modeller och tekniker för att praktiskt hantera fallsituationen. I undervisning används teorier och modeller för att bättre förstå och hantera en komplex verklighet. Den i fallet upplevda verkligheten kan i själva verket ha ett blandat ursprung i bl.a. fältstudier, litteraturstudier, personlig erfarenhet och i fiktiv information (Harling, 1999).

Syfte och avgränsning

Syftet med föreliggande projekt är att skapa en bild av hur fallmetodiken ser ut: förutsättningar, grundläggande värderingar och då framförallt synen på kunskap, arbetssätt och metodrelaterade målsättningar. Omskrivet som ämnesdidaktiska frågor är syftet att ur ett undervisningsperspektiv söka svar på följande frågor: vad? (ett fall), varför? (fallmetodik) och, till vad? (undervisningsmål). I den här rapporten redovisas en bild av hur ett användbart fall i under-

visningssyfte ser ut, och i grova drag beskrivs fallmetodik som en undervisningsmetod.

Begreppen fallmetod och casemetod respektive fall och case används här som synonyma begrepp. Fallmetodik innefattar undervisningsmetoden, d.v.s. fallmetoden som sådan men också den underliggande filosofin som metoden är ett uttryck för.

Projektet har ett i huvudsak deskriptivt syfte. Den är avgränsad till att beskriva hur fallmetodik används i undervisning inom ämnet företagsekonomi. Förhoppningsvis kan en del av erfarenheterna överföras på andra ämnen och tillämpningsområden.

Metod

Projektet inleddes med litteraturstudier i didaktik, samt en orientering i litteratur om fallstudier. Undervisande kollegor vid institutionen för ekonomi tillfrågades huruvida de fann fall användbara i undervisning. Om fall användes, hur var de beskaffade? Vad gjorde dem användbara? Hur användes de i undervisningen?

Med lärarerfarenheter från institutionen, samt personliga erfarenheter som student, deltog jag i en kurs i casemetodik under ledning av professor James Erskine (3-5 maj 1999 i Stockholm, refereras till som "Erskine, 1999" i referenslista och i text). Därefter presenterades ett fall vid en fallstudiekonferens i Toronto, ledd av professor Kenneth Harling (19-20 maj 1999, refereras till som "Harling, 1999" i referenslista och i text). En personlig sammanfattning av erfarenheterna av kurs respektive konferens ges i Bilaga 1.

Litteratur, personliga meddelanden, kursinnehåll, samt erfarenhet från fallkonferens sammanfattades sedan, för att utgöra grund för en projektrapport.

Fallmetodik och fallstudier

Fallmetodik

Fallmetodik är en interaktiv undervisningsmetod. Den är uppbyggd, i likhet med problembaserat lärande (PBL), kring målet att studenter aktivt medverkar i undervisningen (Hein-Jacobson et al., 1998). PBL och fallmetodik bygger på många gemensamma grundtankar om lärande:

- verklighetsnära situationer som utgångspunkt
- självstyrd inläring med eget ansvar för lärandet och
- arbete i grupp. (Kjellgren et al, 1993)

PBL är dock inte bara en undervisningsmetod, utan också "ett förändrat sätt att se på lärande, bl.a. den studerandes intresse, aktivitet och ansvarstagande" (Kjellgren et al, 1993, 23). Egidius (1999, 9) menar att PBL är en pedagogisk filosofi och casemetodik är en annan. PBL och casemetodik har många likheter – framförallt den att det är ett problem eller en uppgift som sätts i fokus. Skillnader mellan PBL och casemetodik sammanfattas i Bilaga 3.

Fallmetodiken kan således ses som ett exempel på såväl en interaktiv som en problembaserad under-

visningsmetod. Metoden grundar sig i en definition av vad som utgör ett fall och hur undervisningen utifrån fallet tillgår. Läraren har uppgiften att leda en dialog under vilken lärande sker för alla inblandade parter (Erskine, 1999). Lärarens roll varierar beroende på hur styrande hon eller han väljer att vara.

Generellt ses lärarrollen främst som de två sistnämnda lärarrollerna i tabellen, "coach" och "facilitator" (Erskine et al., 1998, 172-179). Det innebär att läraren är en "manager of a process" där hans eller hennes uppgift inte är att ge rätt svar, utan att presentera situationer och leda studenters egna aktiva arbete i att hantera situationen (Erskine et . al. 1998, 317). Detta interaktiva lärande är i sig ett mål som är förknippat med varaktig kunskap och en mängd förmågor (Erskine, 1999; Harling, 1999).

Fallmetodikens användbarhet beror också på vilka mål i undervisningen den är förknippad med. Därför kommer kriterierna för fallmetodikens användbarhet att relateras till undervisningsmål som beskrivs nedan. I det här projektet är undervisningsmålet med att använda fallstudier relaterat till att träna upp en *analytisk förmåga i allmänhet*. Det innebär inte nöd

Tabell 1. Lärarroller i användande av fallmetodik (Bessman et.al., 1993)

Lärarroll	Huvudsaklig uppgift	Centrala frågor
"Demonstrator"	Relativt traditionell undervisning där fallet utgör ett "exempel"	Undervisar i korta lektioner om generella principer och teorier.
"Quarterback"	En drivande provokativ "hårding". Deltagandet och riktningen för diskussionen är styrt genom direkta frågor	Vad är problemet i fallet? Hur kan det lösas? Vilka är alternativen?
"Coach"	Ger struktur och stödjer diskussionen	Vad är problemen i fallet? Vilka är alternativen? Hur kan problemet lösas?
"Facilitator"	Samordnande, förtydligande när det behövs, och passiv i bakgrunden när det är lämpligt	Vad är problemen? Hur skall de ses?

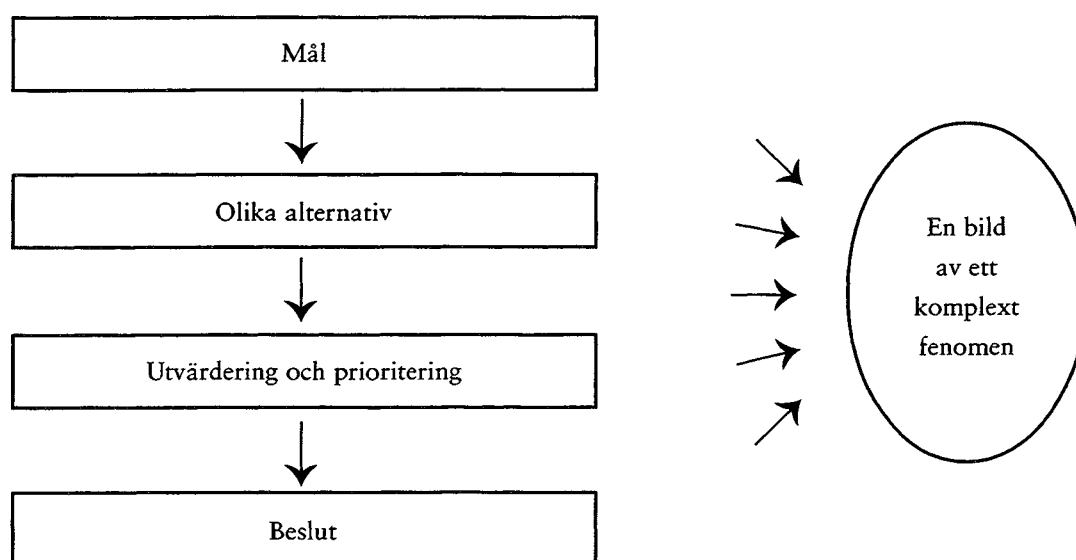
vändigtvis att studenten förväntas fatta ett "rätt" beslut, utan snarare att studenten skall ökat sin medvetenhet om ett antal perspektiv, ur vilka fallet kan ses. Det normativa resultatet, ett "rätt" handlingsval, är ersatt av ett resultat som innebär en ökad förståelse för ett flertal analytiska perspektiv och handlingsalternativ. Detta illustreras till höger i figur 1 nedan.

I länder där fallmetodiken används i större omfattning, bl.a. USA och Kanada, används fallstudier i undervisningssyfte i företagsekonomiska ämnen främst för att ge studenter empiriska kunskaper och träna professionellt beslutsfattande. I en MBA-utbildning (Masters of Business Administration) ges studenter, genom fallstudier, en övning i att analysera och hantera komplexa verklighetsnära situationer. Målet med fallmetoden är då att ge studenten träning i att axla en beslutsfattaress roll och fatta ett beslut *utan* att utsetta sig för de risker det skulle innebära i en verklig situation (Det illustreras till vänster i figur 1).

Oavsett perspektiv på undervisningsmål är upplevda fördelar med att använda fallmetodiken jämfört med klassisk "passiv" katederundervisning framförallt att:

- studenterna är aktiva och engagerade,
- problemen som fallen behandlar är aktuella,
- studenterna ges möjlighet att öva en mängd färdigheter: muntlig och skriftlig framställning, retorik, empatisk förmåga t.ex. i rollspel, samt förmåga att arbeta i grupp,
- fallmetodiken erbjuder en möjlighet att hantera en fråga i en komplex situation. (Hein-Jacobson et al., 1998, 7)

Förutsättningar för fallmetodikens användning är både immateriella och materiella. Till immateriella förutsättningar räknas bl.a. attityder och kunskap om metoden hos undervisande lärare så väl som hos omgivningen. Materiella förutsättningar utgörs bl.a. av ett rum som tillåter maximal ögonkontakt mellan alla i rummet, generöst med tavlor att skriva på, blädderblock eller overhead (Bessman et al., 1993; Hein-Jacobson et.al., 1998, 12; Erskine et.al., 1998, 22-37). Givetvis är fallmetodiken dessutom beroende av ett fall, ett råmaterial som utgör en "rik mylla" att hämta krafter ur. Det leder oss osökt till frågan vad som utgör ett sådant fall.



Figur 1. Två modeller för undervisningsmål vid användande av fall i undervisning. I den första modellen är målet att studenten skall öva på att göra ett rationellt beslut, baserat på en utvärdering av olika handlingsalternativ (modifiering av modell från Wiedersheim-Paul & Eriksson, 1991, 52). I den andra modellen är målet att studenten skall träna sin analytiska förmåga genom att se ett problem från flera perspektiv (egen figur).

Definition av ett fall

Frågan vad som utgör ett fall låter sig inte besvaras utan vissa reservationer. Meningarna om vad som utgör kriterier för ett fall är många. I vissa fall anges en deskriptiv förklaring, och i andra fall minimikrav, eller ett antal karaktäriserade drag för ett fall i jämförelse med annat undervisningsmaterial. Nedan presenteras ett axplock av definitioner.

"A case is a description of an actual situation, commonly involving a decision, a challenge, an opportunity, a problem or an issue faced by a person (or persons) in an organization. The case allows for you to step figuratively into the position of a particular decision maker" (Maufette- Leenders et al., 1999).

"A good case is the vehicle by which a chunk of reality is brought into the classroom to be worked over by the class and the instructor" (Christensen, 1981).

"Ett fall med instruktioner är att betrakta som en bok med upphovsrätt" (Erskine 1999).

De olika definitionerna av ett fall erbjuder således tolkningsutrymme. Ett sätt att undvika definitionsproblemet är att istället fokusera sig på vad fallmetodiken innebär: "en verklighetsbaserad situation... ett problem som skall lösas... det finns inga rätta och felaktiga svar... aktörsorienterad... grunden för inlärning är den studerandes egen aktivitet... läraren tjänar som en katalysator" (Hein-Jacobson, et.al., 1998, 5).

Ett annat sätt att ge en orientering i vad ett fall kan vara är att dela in begreppet i undergrupper med avseende på *var och hur de används* (Harling, 1999):

Anekdoter- en kort historia som en illustration av hur en situation hanterats. Dessa används ofta inom sociologi, medicin och juridik.

Tekniska problemlösningsfall - är ofta enkla problem som studenten förväntas lösa genom att använda ett visst redskap eller en modell. Det innebär att studenten tränas i att översätta en fallsituation till användning av ett tekniskt redskap. Exempel på användningsområden är nationalekonomi, företagsledning och redovisning.

Korta strukturerade fall - illustrerar en problemsituation relativt fokuserat för att ge studenten övning i att hitta angreppsvinklar. Används vanligtvis inom nationalekonomi, marknadsföring och redovisning.

Längre strukturerade fall - saknar i många fall ett uppenbart problemfokus. Både kvalitativ och kvantitativa information ger en mångfacetterad bild. I vissa fall är problemidentifiering falllets huvudsakliga bidrag. Fall av den här typen används inom företagsledning och strategiutformning.

"Groundbreaking cases" - är ett fall som har ett explorativt syfte. Vanligtvis saknar frågeställningen givna begrepp, struktur och redskap. Problemet ringas in, ofta av en grupp relativt erfarna företagsledare, som en workshop.

Som framgår i indelningen ovan används fall inom en mängd discipliner. I Sverige har bl.a. jurist-, polis-, läkar-, lärar-, dietist-, ekonom-, geolog-, psykolog- och sjuksköterskeutbildningen inslag av fallmetodik. Det bör dock påpekas att representanter för ovan nämnda utbildningar inte nödvändigtvis har samma bild av vad fallmetodik och ett fall innefattar (Mårtenson, 1993; personliga kontakter, 1999).

Fallmetodiken har sitt ursprung vid juristutbildningar i USA. Redan på 1920-talet använde man, på Harvard Business School fall vid juristutbildningen. Ett bibliotek av fall byggdes successivt upp som kom att omfatta ca 30.000 fall på mitten av 1980-talet (Myrman & Lindgren, 1984). Under åttio- och nittio-talet har även andra universitet skapat liknande bibliotek inom vitt skilda ämnesområden. Marknader för bra fall inom ett flertal ämnen växer ständigt (Harling, 1999; Erskine, 1999). Fall som används i företagsekonomisk undervisning säljs, bland annat från Harvard University, University of Virginia, i USA, och University of Western Ontario i Kanada. (Bessman et al., 1993). Med fallet följer då en s.k. teaching note som ger förslag på hur fallet kan användas och tolkas.

Ett problem för den som vill använda fall är dock att större delen av dessa fall är skrivna för en amerikansk marknad. Det innebär att de beskriver en situation eller utveckling i en annan kultur än den svenska. Eftersom ett fall är en beskrivning av ett fenomen i en kontext kommer förståelsen av just kontexten att spela en central roll. En standardmässig

analys kan göras, men för att förstå nyanserna i fallet måste läsaren helt enkelt veta mer om kontexten än den information som ges i fallet. Det motiverar försök att skapa svenska fall som rör aktuella frågor här. Då fallskrivning inte ses som en akademisk merit får ett pedagogiskt intresse motivera sådana initiativ.

Kriterier för ett bra fall

Det finns behov av bra fall. Om ett fall betraktas i sin vidaste bemärkelse, vad gör det till ett bra fall? Enligt Harling (1999) kan ett falls användbarhet i undervisning korreleras till ett antal egenskaper. Ju fler av dessa som återfinns i fallet, desto bättre är fallet. En del egenskaper härrör sig från hur fallet är komponerat och andra egenskaper innefattar dess upplevda användbarhet:

- Fallet är en berättelse.
- Det väcker intresse.
- Fallet är en kort, välskriven och enkel historia.
- Fallsituationen är acceptabel i studentens ögon.
- Det finns en historik, men problemet känns ändå aktuellt.
- Studenten tränar sin "management"-förmåga.
- Fallet innehåller rikligt med citat.
- En central aktör erhåller empati och engagemang från läsaren.

Ett bra fall, oavsett undervisningsmål, är ett engagerande och tankeväckande fall. Idealiskt sett skall logiskt tänkande kombineras med känslor, attityder och personliga erfarenheter för att skapa en bild hos läsaren. Bilden kommer därför inte att vara identiskt lik den författaren hade, eller precis lik den någon annan har. Häri skapas möjligheter till tolkning och lärdom.



3 Att använda ett fall i undervisning

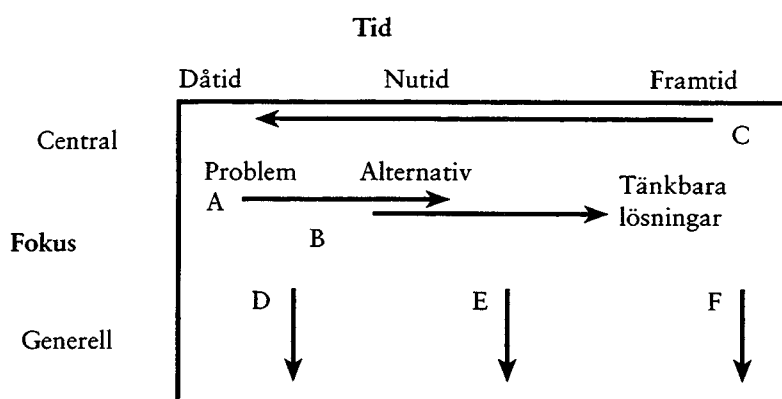
Ett fall erbjuder ett stort antal möjliga tolkningar och tänkbara sätt att använda det i undervisning. Ett fall kan utgöra en praktisk grund för att förstå en teori, ett "verktyg" eller en uppsättning begrepp (framförallt i anekdoter, tekniska problemlösningar och korta strukturerade fall). Fallet kan också utgöra en grund för att förstå en komplicerad verklighet, som kanske låter sig analyseras och förenklas i ett antal begrepp eller hypoteser (exempelvis i längre strukturerade fall och "ground breaking cases").

Oavsett hur fallet tolkas och används finns två parametrar som fångar in ett fallfenomen: tid och fokus. Det illustreras av figuren nedan.

I ett fall erbjuds en förståelse för en situation, ett problem. Problemet analyseras och olika alternativ för handling respektive alternativa perspektiv för förståelse av problemet uppstår. I *en* undervisningssituation är det fruktbart att jämföra olika lösningar i ett normativt syfte. I *en annan* situation kanske en analys av alternativa perspektiv utan något tolknings-

företräde skulle ge tillräcklig insikt. Utifrån erfarenheter i fallet kan ett mer generellt resonemang föras omkring såväl problemsituationens grad av unikhet som alternativa perspektiv. I de fall en rekommendation är ett undervisningsmål kan de tänkbara lösningarna rangordnas i en s.k. "action plan" (se nedan, Harling, 1999).

Ett fall (Pilen A i Figur 2) kan ofta erbjuda en ingående beskrivning av en situation. Det innebär dock inte att alla fakta är kända. Därav följer att ett naturligt första steg, i arbete med ett fall, är att göra en s.k. "stakeholder analysis". Det är en schematisk bild i vilken olika aktörer i fallet sätts i relation till varandra. En stakeholder kan till exempel vara en agerande och omnämnd aktör, en organisation som bidrar till den institutionella miljön eller en aktör som berörs utan att vara aktiv.



Figur 2. En bild av ett falls användning med avseende på tid och fokus. Vanligtvis ges i ett fall en förståelse av en process eller en situation, med något av en historisk förankring. Pilen A är fallet, med en antydning till tolknings och handlingsalternativ. Pil B- F är tänkbara sätt att arbeta med fallet i undervisningssyfte, där Pil B representerar en utvärdering av tänkbara handlingsalternativ. Pil C visar en strävan att förstå bakomliggande orsaker till processen eller situationen, Pil D-F innebär att diskussionen generaliseras, från att ha gällt det specifika fallet till liknande situationer i allmänhet (modifierad figur från Harling, 1999).

Ett praktiskt *exempel* (mycket förkortat fall, strikt sett inte alls ett fall) utgörs av situationen där:

Två små barn, Anna och Karin, hittar en skadad hund när de skall gå hem från skolan. Hunden saknar halsband. Anna vill ta hem hunden så att föräldrarna kan hjälpa dem att ta hand om hunden när de kommer hem.

– Nej, om den är allvarligt skadad måste den genast få hjälp av en veterinär, säger Karin. Anna ringer då från skolan till den lokala kvarterspolisen. Med assistans av en snäll polis får hunden veterinärtillsyn.

– Kan vi ta hem hunden nu då? undrar Anna.

Tänkbara stakeholders är: hunden, barnen, polisen, veterinären, barnens familjer, hundens matte/husse, skolpersonal samt andra personer som bevittnar händelsen.

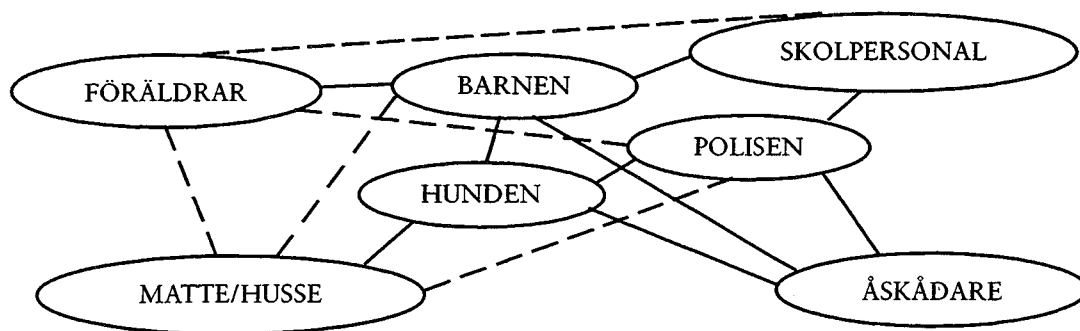
Individer som inte omnämns i fallet men indirekt berörs av situationen kan också betraktas om stakeholders (andra hundar, föräldrarna till barnen, media som skriver om de duktiga barnen i ortens lokala morgontidning med flera). Dessa aktörer erbjuder olika perspektiv ur vilka händelsen kan beskrivas och analyseras (Figur 1, den högra bilden).

I ett fortsatt arbete med (exemplet) fallet kan ett antal specifika lösningar (Pilen B i Figur 2) rangordnas med avseende på hur önskvärda de är för olika aktö-

rer (stakeholders). Fallet kan också diskuteras i termer av vad som kan vara bakomliggande orsaker till att situationen uppstått (Pil C i Figur 2). Om fallet erbjuder en beslutssituation eller olika handlingsalternativ kan dessa analyseras och jämföras för att sedan rangordnas. Rangordningen kan i företagsekonomiska termer kallas för en *"action plan"*. Den innefattar olika handlingsalternativ som är uppdelade i tidsrelaterade steg. Det här arbetsmomenten lämpar sig mest för det som i figuren motsvaras av pil B. Ett ytterligare steg, som träning för den framtida beslutsfattaren, är att skriva en *"management report"*. I en sådan framförs en logisk motivering av ett rekommenderat handlingsalternativ (uppdelat i delsteg). Denna retoriska övning kan tänkas vara grund för att framföra ett förslag till en styrelse (Harling, 1999).

Än så länge är fokus på den aktuella händelsen i fallet. Om situationen inte är så unik att den inte alls låter sig *generaliseras*, kan lärdomar från diskussioner kring Pil A, B och C överföras på en mer generell nivå (Pilarna D-F i Figur 2). Vad skulle ha varit utfallet i en motsvarande situation, om det inte gällt just den här hunden, barnen, polisen och veterinärer? Ytterligare jämförelser kan göras med hur fallsituationen skulle ha tett sig till exempel i en annan kulturell miljö eller vid en annan tidpunkt.

Om utbildningsmålet är att träna förmågan att fatta beslut kan fallets händelser givervis också sättas



Figur 3. Ett exempel på en *"stakeholder analysis"* ur ett fiktivt exempel. Här kan aktörernas proximitet och inbörders förhållande ändras för att bäst beskriva den uppfattade situationen. Strecken mellan aktörerna kan varieras och uppfattas som olika slags relationer eller beroenden. Ibland används även pilar för att illustrera obalanser i t.ex. makt.

i olika perspektiv. Utfallet blir då en rangordning och motivering av handlingsalternativ utifrån respektive perspektiv.

En pedagogisk plan

Erfarna lärare påpekar vikten av att ha en pedagogisk plan för varje seminarium. Det innebär att läraren har identifierat undervisningsmål och tänkbara vägar att nå dem. Erfarenhet och väl genomtänkta planer ger läraren en trygghet i lärarrollen, en ersättning för den säkerhet en lärare kan uppleva i en mer styrd undervisningssituation.

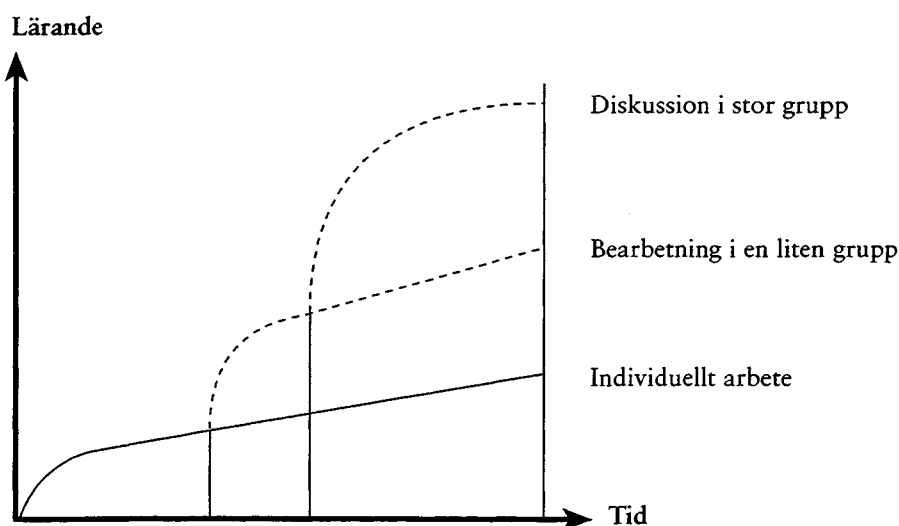
Förberedelser för en lärare. Givet tillgång till ett tillfredsställande fall och gedigen kunskap i ämnet, är några av frågorna läraren kan ställa sig inför en undervisningssituation:

- ”- Vilka är de viktiga frågorna/ punkterna...?
- Vilka resurser finns i gruppen (klassen)?
- Tempo?
- Hjälpmedel ?
- Inbjudna gäster?
- Hur skall tavlan disponeras?”. (Hein-Jacobson et.al., 1998)

Förberedelser för studenter. Förberedelsearbetet för studenterna är en förutsättning för ett framgångsrikt seminarium (storgruppsbearbetning). Se figur 4. Det kan indelas i två faser: individuell förberedelse och delade tankar i liten grupp. Därefter bearbetas fallet i klassen, stor grupp, under ledning av en lärare. Ett av målen med att indela arbetet i dessa tre faser är att öka antalet tillfällen för inläring.

För den individuella förberedelsen ges studenten läsanvisningar i god tid. Det innefattar fallet i sig och vanligtvis ett antal frågor. I vissa fall kan även ytterligare material komma ifråga, t.ex. en artikel som presenterar ett ”redskap” (en modell, metod eller ett antal begrepp). Nästa steg är samtal i liten grupp. Det sker utanför schemalagd tid, på den plats och tid som passar gruppen. Varje enskild student ansvarar för anteckningar som redovisning för gruppens samtal. Därefter sker en lärarledd gruppdiskussion i klassen.

I vissa fall kan regler utformas för hur samtal i den lilla gruppen respektive diskussion i den stora gruppen skall tillgå. Om indelningen i smågrupper inte vilar på spontana initiativ eller om indelningen är långvarig förekommer det avtalsskrivning inför samarbetet (Erskine, 1999). Avtalet kan då t.ex. gälla talordning eller punktlighet till möten och seminarier, eller andra frågor som skulle kunna begränsa ett fruktbart lärande.



Figur 4. Förberedelse och bearbetning av ett fall för studenter. Arbetet indelas i tre faser, en individuell förberedelse efter genomläsning av materialet, en bearbetning i en liten grupp, samt en diskussion i stor grupp. Lärandet ökar dels med antalet tillfällen att bearbeta materialet, men också med de synergieffekter en konstruktiv diskussion innebär (Maufette-Leenders et.al., 1999, 19).

Lärlädd fallbearbetning i stor grupp

Väl förberedda kommer studenter, lärare och ibland en inbjuden gäst, till seminariet för att dela insikter och tankar. En vanlig indelning av seminariet är i fyra sekvenser:

- 1 en initiering av diskussionen
(huvuddragen i fallet),
- 2 en analys av problem (ett eller flera)
och perspektiv,
- 3 förslag till alternativa handlingar, lösningar
och bilder,
- 4 en sammanfattning som eventuellt kan vara
en generalisering av problembilden.
(Hein-Jacobson et.al., 1998, 15)

Efter välkomnande och en allmän inledning till seminariet förordas en kort summering av fakta i fallet. Denna initiering av diskussionen bidrar till att hjälpa alla närvarande att utgå från samma förutsättningar. Därefter fokuseras uppmärksamheten på "vad är problemet?" I vissa fall har givna frågeställningar (utdelade tillsammans med fallet och eventuellt annat material) antytt den eller de centrala frågeställningarna. I andra fall består en del av analysarbetet i att utkristallisera de centrala frågorna.

Därefter följer en analys av fallet. Frågor som kan tolkas generöst för att ge en "rik flora av svar" är t.ex. Vad har hänt? Vilka fakta har vi? Vem är berörd? Skall de prioriteras? Vad kan göras? (Skall något göras?) Vilka mål vill vi uppnå? För vem? Hur? Vilka konsekvenser får en vald handling? Exempel på sätt att redovisa analysen är att göra en "stakeholder analysis" eller en "action plan". Trots dessa moment finns det alltid en möjlighet att diskussionen tar en vändning som läraren inte väntat sig.

"Good discussions unfold in unpredicted ways that modify the programmed logic of a teaching plan"
(Christensen, 1987).

Läraren skall guida men inte dominera. Det kräver lyhördhet, kunskap och en förmåga att med små medel få så många som möjligt att aktivt bidra i diskussionen. Att utvärdera olika bidrag kan vara ett problem i sig, men det behandlas inte vidare i den här översikten. För att stimulera diskussion har vissa lärare en lista på fraser och frågor. De kan jämföras

med terapeutiska bekräftelser som används bl. a. inom samtalsterapi. Exempel visas i *Bilaga 2* (Harling, 1999).

Villkoren för hur diskussionen fortgår varierar beroende på ämne, plats, klass, lärare och fall. Därmed kan ingen generell tidsplan göras. I vissa fall kan gruppdiskussionen avslutas med att läraren, i de fall hon eller han känner till det, avslöjar hur det gick i fallet. Risken med att göra det är att studenterna då känner att det fanns en "rätt lösning", vilket inte är avsikten. I andra fall kan gruppen sammanfatta sina individuella slutsatser under ett par avslutande "tysta minuter" (Erskine, 1999).

Muntliga bidrag är en förutsättning för en fruktbar diskussion i stor grupp. Det finns då en risk att blyga studenter inte kommer till sin rätt. Förslagen på hur man kan komma till rätta med det problemet är många: allt ifrån att ha en lista över vem som skall svara på frågor, eller inledningsvis låta alla kommentera fallet (Gunnarsdotter, 1999) till att låta de muntliga bidragen kompletteras med skriftliga moment som läraren då kan citera. Gruppdiskussionen kan också göras i mindre konventionella former som rollspel, dramatisering eller som en paneldebatt (Erskine, 1999).

Att börja undervisa med fall

En interaktiv undervisningsmetod, som fallstudiemetodiken, skiljer sig från den traditionella undervisningsmetod som en student i allmänhet har mött i gymnasiet och vid universitetsutbildning. Således får lärare som använder fallmetodik vara inställda på ett behov av en tid för studenterna att vänja sig vid den nya metoden. Det kan innebära att läsa en bok, *Learning with cases* (Maufette-Leenders et al., 1999), eller att ha ett fall i början av kursen som "uppvärmningsfall" i vilken arbetsformen som sådan uppmärksammas (Erskine, 1999).

Lärarens förändrade roll och uppgifter kan i sig också utgöra något av en personlig barriär. En djup kunskap i ämnet och ett intresse för en interaktiv undervisningsmetod får ersätta den trygghet ett detaljerat föreläsningsmanus i undervisningssituationen kan innebära. En erfaren lärare såg tillbaka på sitt möte med fallmetodiken:

"Först var det mest en kul grej, en tempoväxling för mig som undervisat i drygt fyrtio år i ämnet. Mina kollegier tyckte att jag var galen! Jag lade mycket tid på att skriva fall, och ännu mer tid på att förbereda min undervisning som var baserat på dem. Nu, med fem års erfarenhet av att undervisa med fall skulle jag aldrig vilja släppa de utmaningar och möjligheter till lärande för alla (!) som metoden ger utrymme för" (Prof. Robert Armstrong i Harling, 1999).

Armstrong, i likhet med många av de lärare som redan använder fallmetoden (Harling, 1999), ser en stor fördel i den möjlighet till eget lärande. Den innebär inte bara en pedagogisk utmaning i att inspirera och stimulera lärande hos studenter. Den är också ett sätt att kontinuerligt själv få nya perspektiv på fenomen inom ett bekant ämnesområde. Kort sagt, att lära.

Fallmetodik, varför det?

Det faller sig naturligt att undra varför man skall ändra från traditionell föreläsnings-undervisning till denna, mer krävande, undervisningsform (Egidius, 48,86), även om Prof. Armstrongs entusiasm ovan inte är att förringa. Svaret är enkelt: *"fallmetodik (och PBL) är bra för lärandet"* (Egidius, 1999, 12-14). Egidius motiverar sin övertygelse med ett antal punkter som här sammanfattas:

"Få yrkesutövare nuförtiden bemästrar allt det vetande som de behöver för att lösa de problem de ställs inför". För att lösa problem räcker det inte med veta fakta och sammanhang. Det krävs en *meta-kognitiv förmåga* att sammanställa information, se vad som är relevant, att bearbeta informationen, och att komma fram till olika vägar för att komma till rätta med problemet.

Människors lärande lyder under principen situationsbundenhet. Det innebär att för att kunna använda en kunskap måste en person få ledtrådar som kopplar det redan inlärd till den nya situationen. Det inlärd i det här fallet finns i ett episodminne (situationer vi har upplevt) och i ett semantiskt minne (begrepp, termer samt sammanhang och generella förhållanden). Episodminnen kan ses som fragment av en bild som så småningom byggs upp till en hel bild, ett semantiskt minne. Den nya situationer fyller ett s.k. primärminne. I bearbetningen av den nya situationen aktiveras arbetsminnet som i sin tur kopplar det tidigare lärda (episodminnet och det semantiska minnet) till den nya situationen. Kort sagt, genom att skapa episodminnen som byggs upp till ett semantiskt minne blir det en tillgänglig kunskap som kan kopplas till nya situationer. Detta motiverar att "låta eleverna träna sig i att lösa den typ av uppgifter som lärandet går ut på, faktiskt innan de fått de kunskaper som behövs" (Ibid, 9).

Det sista, men icke desto mindre viktiga, motivet för att använda casemetodik är att "människor lär sig snabbare och mer effektivt om de söker och använder kunskap själva för att belysa eller hantera ett problem" (Ibid, 13). Det individuella ansvaret för att lära andas kunskapsproduktion i vår tids anda.

Författarens kommentar

Frågan som inspirerade detta arbete, om ett fall som skrivits i forskningssyfte kan användas i undervisning, låter sig inte besvaras med ett ja eller nej. Det beror på en mängd faktorer. Personligen tror jag att riktigt bra undervisningsfall skrivs för det ändamålet. Att använda forskningsfall i undervisning är inte omöjligt, men det kräver en motiverad studentgrupp, en duktig fallförfattare och en driven lärare.

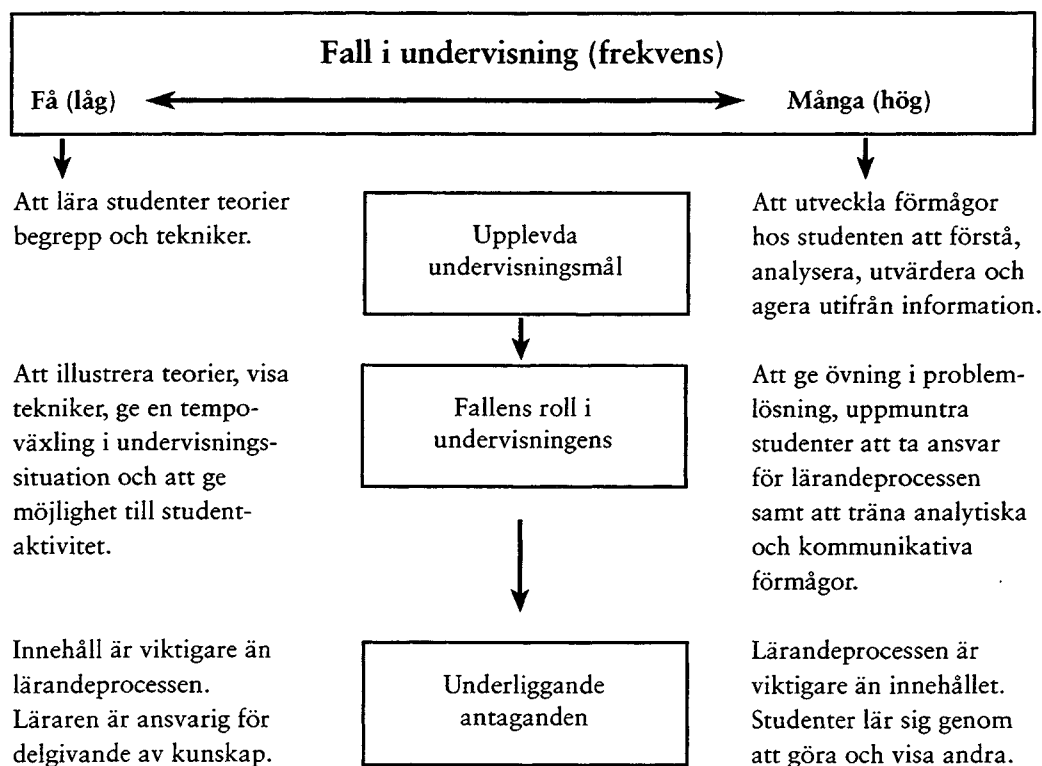
Sammanfattning

Fallmetoden har mycket att erbjuda den som är intresserad av interaktiv och problembaserad undervisning. För lärare innebär det att den klassiska föreläsarrollen ersätts av en mer diskussionsledande roll. Studenternas roll blir mer aktiv. Bearbetningen av fallen sker genom individuellt arbete, men också genom att i liten och i stor grupp lyfta ambitionsnivån ytterligare. Skriftliga uppgifter varvas med muntliga genomgångar.

Fallmetoden kan vara mycket användbar inom många ämnesområden. Även om metoden inte används i så stor utsträckning i Sverige tyder utveck-

lingen på att fallanvändningen ökar. Figuren som presenteras nedan sammanfattar när fallmetodiken kan upplevas som lämplig i relation till undervisningsmål och underliggande antaganden.

En av förutsättningarna för att använda fallmetodik är lämpliga fall. Vad som utgör ett fall kan skifta från författare till författare. Mycket förenklat kan ett fall sägas vara en beskrivning av en verklighetstrogen situation. Lyckade fall anses vara korta (10-20 sidor inklusive illustrationer), klara, engagerande, välskrivna och aktuella.



Figur 5. Användning av fall i undervisning (förenklad modell från Erskine et al., 1998, 304-305).

Referensförteckning

Skriftliga referenser

- Bessman, M., Myrman, Y., & S. Wahlén. 1993. *Teaching with cases- Rapport från en workshop*, Pu-rapport 1993:5, Pedagogiskt utvecklingsarbete, Stockholms Universitet.
- Christensen, C. R., 1981. *The Case Method*. Harvard Busniess School Press, Boston.
- Christensen, C. R. & A. Hansen 1987. *Teaching by the Case Method*. Harvard Busniess School Press, Boston, Mass.
- Ejvegård, R. 1993. *Vetenskaplig metod*. Studentlitteratur, Lund.
- Egidius, H. 1999. *PBL och casemetodik. Hur man gör och varför*. Studentlitteratur, Lund.
- Erskine, J., Leenders, M. & L. Mauffette-Leenders. 1998. *Teaching with cases*. Ivey Publishing, London, Ontario, Kanada.
- Glaser, B. & A. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company, New York.
- Hein- Jacobson, M.L., Ingler, S., Myrman, Y., Nohagen, L., & Y. Wibaeus. 1998. *Undervisning med case – rapport från en studieresa*, Lärarhögskolan i Stockholm, Inst. för samhällsvetenskap och humaniora (mars 1998).
- Holme, I. & B. Solvang. 1986. *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur, Lund.
- Kjellgren, K., Ahlner, J., Dahlgren, L-O. & L. Haglund (red) 1993. *Problembaserad inlärning – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Studentlitteratur, Lund.
- Mauffette-Leenders, L., Erskine, J. & M. Leenders. 1999. *Learning with cases*. Ivey Publishing, London, Ontario, Kanada.
- Merriam, S. 1994. *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur, Lund.
- Myrman, Y. & C. Lindgren. 1984. *Casemetoden*. Stockholms universitet, PU-rapport 1984:3.
- Mårtenson, D. 1993. Är problembaserad inlärning bra? En forskningsöversikt. *Läkartidningen*, 90:17, 1667-1607.
- Saunders, M., Lewis, P. & A. Thornhill. 1997. *Research methods for Business Students*. Pitman Publishing, London.
- Strauss, A. & J. Corbin. 1990. *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications, Newbury park.
- Uljens, M. (red.) 1997. *Didaktik*. Studentlitteratur, Lund.
- Widersheim-Paul, F. & L. Eriksson. *Att utreda, forska och rapportera*. Liber-Hermods, Malmö.
- Yin, R. 1989. *Case study research – design and methods*. Sage Publications, Newbury Park.

Muntliga referenser

Erskine, J. 1999. Kurs: Teaching with Cases,
Karlshälls Gård, Stockholm, 3-5 maj
1999. Arrangör: Stockholms Universitet,
Stockholm.

Harling, K. 1999. The Maple Leaf Conference on
Casestudies, Toronto, 19-20 maj 1999.
Arrangör: Wilfred Laurier University,
Waterloo.

Lärare vid Institutionen för ekonomi vid SLU
(maj-juni, 1999). Ej citerade.

Representanter för ett antal utbildningar i Sverige
där fallmetodik används (juni, 1999).
Ej citerade.

Ämnesdidaktiska projektgruppen vid Enheten för
Pedagogiskt Utvecklingsarbete på SLU
(våren 1999):
Ekman, Bengt
Ekbrand, Maria
Gunnarsdotter, Yvonne
Hertil, Eva
Lagerkvist, Gabrielle
Paget, Susan
Salomonsson, Lennart
Strömberg, Laine
Trowald, Nils
Åkerblom, Petter

"Teaching with cases", 3-5 maj 1999, Karlshälls Gård, Stockholm

Kursen administrerades och lanserades genom Stockholms Universitet på initiativ av prof. Yngve Myrman. Tack vare en bred spridning av inbjudan bland universitet, högskolor, yrkesskolor och näringslivsorganisationer blev sammansättningen på medverkande personer intressant (46 personer). Organisationer från norr till söder var representerade. Personer från vitt skilda ämnen, i varierande åldrar och med olika mycket erfarenhet av fallmetodik -alla satt vi i Karlshälls vackra balsal och lät oss under tre dagar inspireras av professor James Erskine.

Erskine har av någon kallats "Mr Case" och det är inte utan anledning kan jag i efterhand konstatera. Hela hans person, värderingar, personlighet och utstrålning andades formligen en entusiastisk vilja för att skapa intresse! I detta fall för metodiken i sig. Vanligtvis undervisar Erskine i "operation management" vid Richard Ivey School of Business, The Univ. of Western Ontario London, i Kanada. Innan kursen skickades kurslitteraturen (Erskin et.al., 1998; Mauffette-Leenders et. al., 1999) och ett par fallstudier ut till alla deltagare. De tre dagarna var långa och intensiva. Resorna dit och hem utgjorde tid för hemläxor. Kort sagt, reflektionerna kom långt senare.

Kursens tyngdpunkt var på *fallmetodiken*, uppdelat på följande moment:

- en presentation av alla och en var i kursen
- diskussioner omkring centrala begrepp,
- undervisningsmål i relation till fallmetodik,
- lärande för lärare respektive studenter i fallmetodik,
- praktiskt arbete med fall (individuellt, i liten grupp och i stor grupp)
- övningar i olika former för att bearbeta frågor,
- förutsättningar för att använda fallmetodik
- att hantera problem när man undervisar med fall.

Det är för mig okänt hur länge Erskin har undervisat med fall, men han tillstod att det tar ungefär tre undervisningstillfällen med ett fall för att han skall ha utvecklat något av en "comfort zone", d.v.s. känna sig hemma i materialet. Hans kurser bygger på fall vilket innebär 20-30 fall på en termin. Det är inte ovanligt att en MBA-student (Masters of Business Administration) möter mellan två och tre hundra fall under sin ett och ett halft år långa utbildning. Vanan vid att arbeta med fall är således god vid det tillfälle Erskine möter studenterna. Han påtalar att för den som börjar använda fall i undervisning kan det vara lämpligt att börja litet försiktigt (ett eller ett par fall i en kurs) och att vara noga med att informera studenterna om vilka undervisningsmål som är relaterade till fallmetodiken.

Under dagarna tre botaniserar vi i de fall som ingick i kursen. För mig som företagsekonom med managementperspektiv innebar fallen inte några problem. För lärare i läkar-, polis-, bibliotikarie-, och språkutbildningar innebar det ett möte en ny vokabulär. Detta möte accentuerade behovet av svenska fall som beskriver ett fenomen i en bekant miljö. Att *skriva* fall är nästa kurs för många i auditoriet.

Erfarenheter från en konferens om att använda fall i undervisning - "The International Maple Leaf Conference", 19-20 maj 1999, Toronto

Konferensen anordnades och leddes av professor **Kenneth Harling** verksam vid Wilfred Laurier University, Waterloo i Kanada. Syftet med konferensen var att samla lärare som använde fall i undervisning vid agrara utbildningar världen runt. Det internationella målet uppnåddes väl (ett drygt trettio personer representerade tio olika länder från sex världsdelar).

Konferensens tyngdpunkt låg på **fallen** som sådana. Användningen av fall ifrågasattes och diskuterades inte alls. Inför konferensen granskades allas bidrag (ett fall med en lärarinstruktion) i ett tvåstegsförfarande. För den ovane fallförfattaren, dit jag räknar mig, skulle en kurs i fallskrivning varit bra. Icke desto mindre presenterade vi alla våra respektive fall efter diverse bearbetningar. Ämnesbredden var stor. Fall inom statistik, investering, redovisning, marknadsföring, "strategic management", "agro-chain-management" och "human resources" blev en brokig kavalkad av falltillämpningar från världens alla hörn.

I text, liksom under muntlig presentation, blev det uppenbart att språk och kultur är av betydelse för förståelsen av ett fall. En kulturberoende kontext påverkar både förståelsen av den information som fallet innehåller och kanske i ännu högre grad den information som *inte* är explicit given. Inom vissa ämnen kanske internationella fall inte är att eftersträva, rent av, eftersom de legala, sociala och kulturella skillnaderna gör ett fall svårt att bearbeta. Om fallet, däremot syftar till att visa på kulturella skillnader av olika slag, inom t.ex. marknadsföring, kan det vara både intressant och lämpligt att läsaren inte kan förstå all given information. Det återspeglar helt enkelt en verklig situation.

Konferensdeltagarna var alla överens om de pedagogiska möjligheter som fall gav i undervisningen. Undervisningsmetodik diskuterades inte. För- och nackdelar med undervisning med fall problematiserades inte heller. Dock noterades att processen att skriva fall är tidskrävande och föga akademiskt meriterande.

**Exempel på fraser och frågor för att
stimulera diskussion i stor grupp (Harling, 1999)**

Att uppmuntra ett bidrag

- Vad skall vi börja med?
- Vem vill börja diskussionen idag?
- Skall vi börja med att prata om hur vi uppfattade fallet?
- Har någon en spontan tanke som den vill delge oss andra?
- Hur kan vi uppfatta den här informationen?
- Kan någon ge oss litet hjälp här?
- (upprepanande av bidrag); har jag uppfattat dig rätt?

Att testa ett bidrag i gruppen

- Är det någon annan som har uppfattat det här?
- Vad innebär det som just sades?
- Håller Ni med om det?
- Kan någon förklara varför?
- Kan detta uppfattas på något annat vis?
- Hur kan vi förtydliga detta?
- Jag är nyfiken på att höra varför du ser det så.
- Jag är intresserad av att höra din åsikt om den här idén.

Att testa ett analytiskt bidrag i gruppen

- Kan du förklara hur du har tänkt?
- Varför ser du på det så?
- Vilken information finner du i fallet som gör att du tolkar fallet så?
- Finns det data i fallet som stödjer.... 's idé/ teori?
- Kan du berätta vilka antaganden du har gjort för att göra en sådan analys?
- Har vi utelämnat något viktigt?
- Jag är intresserad av att höra hur du kom fram till det.

En jämförelse mellan casemetodik och problembaserat lärande (PBL)

I boken *PBL och casemetodik Hur man gör och varför* (1999) jämför Henry Ergidus casemetodik med problembaserat lärande. Han betonar att dessa pedagogiska filosofier har många gemensamma grundtankar men att arbetssättet på vissa punkter skiljer sig åt. Han ger också en historisk bakgrund som förklarar de bakomliggande krafterna som har resulterat i dessa båda pedagogiska filosofiers utveckling. Nedan presenteras i en tabell som en sammanfattning av skillnader mellan casemetodik och PBL.

Problembaserat lärande (PBL)	Casemetodik /fallmetodik
En situation eller ett händelseförlopp är gåtfullt	En situation eller ett händelseförlopp upplevs som otillfredsställande
Det gäller att förklara sammanhangen	Frågan är vad den ansvarige kan och bör göra i ett val mellan olika handlingsmöjligheter
En liten grupp lärande löser själva uppgiften med en lärare som sitter bredvid som handledare. En gruppmedlem är ordförande och en annan skriver på tavlan.	Läraren är ordförande i en stor grupp där de lärande sinsemellan diskuterar olika möjligheter att komma till rätta med ett problem. Läraren eller en deltagare skriver på tavlan.
Deltagare kommer fram till hypoteser om orsaker och antecknar vad de behöver lära sig mer om för att kunna förklara fenomenen i situationen eller händelseförloppet.	Deltagarna analyserar förutsättningar, och kommer med förslag till lösningar på problemen.
Strävan efter att söka förklaringar, bakgrund och sammanhang till varför något ser ut som det gör.	Strävan efter att hitta olika handlingsalternativ i en mångtydig och ofta konfliktfylld miljö för att lösa ett problem.
Vid nästa sammankomst behandlas fallet på nytt, med nyförvärvade kunskaper.	Ett case kan behandlas i flera steg med individuella studier antingen mellan olika sammankomster eller före behandlingen av fallet i klassen.
Korta fall, sällan mer än en sida, kan delas upp i etapper.	Långa fall, 10-30 sidor vanligen

Om man läser tabellen noga ser det kanske ut som om skillnaderna mellan casemetodik och PBL är omfattande. Det kan vara värt att hålla i minnet att båda filosofierna innebär att man sätter ett verklighetsbaserat problem eller fenomen i centrum och att studenten i stor utsträckning själv får ta ansvar för sin lärandeprocess.

I serien Pedagogiskt Utvecklingsarbete har tidigare utkommit:

1. *Pedagogiska provokationer*
Nils Trowald
2. *Lärarträning – ett exempel på hur en lärarkurs i pedagogik kan planeras och genomföras*
Nils Trowald
3. *Internationalisering av utbildningarna vid Sveriges lantbruksuniversitet*
Klas-Göran Bergman
4. *Vad anser agronomie studerande om propedeutiska kursen?*
Nils Trowald
5. *Utvärdering av utbildning – några aspekter på kursvärderingar och kunskapsprov*
Bengt Ekman
6. *Lantbruksuniversitetets engagemang i U-landsfrågor*
U-landsavdelningen (Red)
7. *Vetenskapligt skrivsätt och muntlig presentation – en handledning*
Birgitta Malmfors
8. *Att informera om forskning*
Nils Trowald & Uno Björkhem
9. *Undervisningskvalitet och kostnad*
Leif Ribom & Nils Trowald
10. *Rollspelet som pedagogisk resurs*
Lennart Nord & Nils Trowald
11. *Vad styr läraren i undervisningen?*
Erik Walfridsson
12. *En utvärdering av dagens jägmästarutbildning*
Erik Walfridsson
13. *Muntlig tentamen vid kirurgi – medicin institutionen*
Nils Trowald & Dick Mårtensson
14. *Natursyn hos studenter och lärare vid Sveriges lantbruksuniversitet – en undersökning och ett diskussionsunderlag*
Stefan von Bothmer
15. *Studenters syn på kunskapsmätning*
Nils Trowald & Lars Owe Dahlgren
16. *Kvalitet, några synpunkter på kvalitet och kvalitetsutveckling i grundutbildningen vid Sveriges lantbruksuniversitet*
Kjell-Arne Nilsson, Marianne Fredriksson & Nils Trowald
17. *Lärarnas pedagogiska status vid SLU*
Anna H Pettersson
18. *En dator till varje student? – en utvärdering av SLU:s studentdatorprojekt*
Ola Falck & Pär Lindau
19. *Utbildning i blickpunkten, kvalitetsvärdering vid Skogsmästarskolan*
Hans Högberg
20. *Dyslexi – ett förbisett problem vid universiteten*
Peder Jonsson
21. *Föreläsningen som pedagogiskt fenomen*
Bengt Ekman
22. *Handledaren i PBI, aktiv eller passiv?*
Christina Nilsson
23. *Kvalitativa metoder för kursvärdering.*
Sven Hagström
24. *Klinikundervisning, några tankar och idéer från veterinärmedicinska fakulteten.*
Kristina Forslund
25. *En ämnesdidaktisk studie i veterinärmedicin.*
Gunilla Trowald-Wigh
26. *En ämnesdidaktisk studie av patologiämnets framväxt inom veterinärutbildningen.*
Eva Hellmén
27. *Delrapport två; Mål och ramar för utveckling av utbildningskvaliteten vid SLU.*
Nils Trowald & Carl Hård af Segerstad
28. *Delrapport tre; Insatser och verktyg för utveckling av utbildningskvaliteten vid SLU.*
Carl Hård af Segerstad & Nils Trowald
29. *Den Pedagogiska datorn.*
Staffan Stenhag
30. *Utomhuspedagogik – möjligheter och exempel vid SLU.*
Stefan von Bothmer
31. *Delrapport 1; Studenters syn på kunskap, inlärnin och centrala begrepp inom veterinärmedicinen inför studistarten.*
Astrid Hoppe
32. *Universitetslärares tankar om mål, innehåll och studenternas "förståelse" i markvetenskapliga ämnen.*
Ingrid M. Karlsson
33. *Bioteknikutbildningen vid SLU 1988 – 1996, en utvärdering baserad på studenternas erfarenheter.*
Hans Ellegren
34. *Skissandet som didaktiskt fenomen.*
Lennart Nord & Pirjo Birgerstam
35. *Moraliska aspekter på naturen, främst marken, i utbildningsplaner och undervisning. En studie av landskapsarkitektutbildningen vid SLU.*
Maria Strandberg
36. *Sagan om Franz Wolfgang, eller hur man gör undervisning ännu roligare.*
Christina Nilsson
37. *Situation of Foreign Ph.D. Students at SLU, a report based on interviews with 12 Ph.D. students.*
Afaf Kamal-Eldin, Riitta Hyvönen-Olsson & Roland Sigvald
38. *Studenters och lärares uppfattningar om några markvetenskapliga fenomen. En studie inom landskapsarkitektutbildningen vid SLU.*
Maria Strandberg & Mats Linde
39. *Att lära sig själv genom att undervisa andra.*
Kristina Lillpers, Gabrielle Lagerkvist, Lotta Rydhmer & Gunnela Gustafson
40. *Bildtänkandets pedagogik. Beskrivning av kursen Fo U6, Formlära för natur- och samhällsvetare, vid SLU.*
Ylva Dahlman
41. *Didaktiken i hästhoppning. En studie av undervisningen i hästhoppning.*
Mari Zetterqvist
42. *Hovslagarutbildning*
Barbro Artrell
43. *Föreläsningssalar på Ultuna – ur pedagogisk synvinkel*
Eva Arvidsson, Emma Forsberg, Johan Månsson & Calle Nordqvist
44. *Djuretik i undervisningen*
Christian Swensson

